

## 物 語 と 教 訓

——「赤ずきん」, 「一ぼんばしの やぎ」——

### Märchen und Moral

——„Rotkäppchen“, „Ziege auf einer Laufsteg“——

上 蘭 恒 太 郎

Kohtaro KAMIZONO

#### I. はじめに

#### II. 物語と教訓

##### II-1. 伝承を子どもにあてがう意識

##### II-2. 物語の系譜, 教訓の系譜

##### II-3. 教訓話としての「赤ずきん」?

#### III. 「思慮」をいかに教えるか

##### III-1. 「一ぼんばしの やぎ」

##### III-2. 「君だったら」と問うこと

##### III-3-1. 欲望をおさえる思慮

##### III-3-2. 不幸な結末を回避する方法

##### III-3-3. 思慮の欠落およびリアリティ欠落の意味

註

#### I. はじめに

近代社会に入り, 子どもに独自の位置が見出されるようになって, 大人が使わなくなった文化遺産が, 子どもの世界をつくるために使われる。行事(雛祭りや端午の節句), 遊び(わらべ唄, 玩具), 髪形や服装(オカッパや詰め襟), 言葉(おつむ等), そして物語。民衆・民族に伝承された物語は, 採録, 再話を経るうちに, 多くは子ども用に姿を変えながら受け継がれ, 子どもに, 世間の真実を教え, 生きる力を与えてきた。一つの物語が残るには, 大人の意図と子どもの感性の両方の関門をくぐらなければならない。金を出すのは大人で, 楽しむのは子どもだから。また, 大人が物語から学ばせたいことと, 子どもが受け取りたいことは, 往々にして矛盾する。例えば性に目覚めるころの子どもに, 大人は, いけないといわれることはやるまいとの教訓を学んで欲しいし, 子どもは大人の性的交渉の意味に興味をそそられる。大人の学ばせたい教訓を並べてみると, 道徳の授業のテーマ

(内容)になるのではないか。そこで大人は教訓をどう学ばせるか工夫を凝らす。物語が子どもに影響力を持ち続けることに目をつけて、教訓を物語として示そうとする。教訓と物語はせめぎ合いながら子どもの前に姿をあらわす。

道徳の授業で使われる読みもの資料は、ねらいを達成するための枠組みを、物語の形で提示している。枠はいわば空虚な形式であり、内容として盛り込まれるのは、子どもたちの経験である。あるいは教師の言うて欲しいことを先取りした発言である。

資料が教材の一種であって、どの教師でも教えることができ、どの子でも学ぶことができ、同じ答が出てくるように作られなければならないとすれば、読みもの資料がすぐにねらいの見抜けるものになるのは当然かも知れない。教師は、例えば「思慮深い」とは、どういうことか既にわかっているものとして授業を進めてしまい、授業で教えることのできるものと前提する。これを疑っては授業成立を疑うことになり、教師にとっては自殺行為である。

しかし、子どもたちは、教師の前提を共有してはいない。共有するとすれば、学校という組織のなかで経験的に学んだからである。窒息していくのは、学校での前提と道徳の授業の枠そのものに疑問をもつ子どもだけではない。「よく落ちこぼれが問題になりますが、実はほんとうに問題なのは落ちこぼれもせずにスイスイといける優等生のほうではないのか、と私は思ってしまうのです。やりたくもない、面白くもないことを機械的にこなし、自分がほんとうにやりたいことがあるという感覚さえ見失ってしまったぬけがらだけがさまよっている」<sup>1)</sup>。この事態を、通常道徳の授業における努力、道徳用につくられた資料を使い、いかに段階づけ、発問などの手だてを講じ、子どもの発言を引き出して、ねらいを達成するかの努力、時間を気にしながらの努力で、解決していけるのだろうか。あらかじめ固定した枠や授業の型のなかで働かせる「思慮」、一般に考えるという行為は、現在のやり方以上ないのだろうか。宇佐見寛の批判は鋭い。「自分じしんが十分に深く、自分の頭で考えることをぬきにしては、いわゆる『価値の内面化』などありえず、偽善があるだけでしょ」<sup>2)</sup>

本論は、道徳教育のあり方を念頭におきながら、物語と教訓の結びつきを「赤ずきん」を題材に考察し、教訓のためにつくられた、一本橋をわたるやぎ、について論じる。そしてこれは、物語の伝えるメッセージの意味の解明（「三びきやぎのがらがらどん」）へとつながる。

## II. 物語と教訓

### II-1. 伝承を子どもにあてがう意識

「赤ずきん」など<sup>3)</sup>八篇の物語が一冊にまとめられ、『過ぎし昔の物語ならびに教訓』の題で1697年に出版されたとき、出版許可はダルマンクールに与えられ、献辞にもピエール・ダルマンクールと署名された。この事情を、ベッティナー・ヒューリマンは次のように推測してみる：「(この本を出版したとき引用者註) そのときペローはちょっと恥づかしかったらしい。なぜなら、そのころそんなことをする人はほかにいなかったから。ペローの恥じらいは、この本をだすとき、むすこのピエール・ダルマンクールの名前にしたことにあらわれている」<sup>4)</sup>。当時は、そのころ17歳だったと考えられる三男の息子が作者だと思われていたし、彼が「ほんとうの著者であったかもしれない」<sup>5)</sup>。あるいは、以前に発表し

た韻文がボワローにこきおろされたところから、シャルル・ペローは、息子に「ことよせて言いのがれをしながら、しぶしぶ韻文から散文へと移らなければならなかった」<sup>9)</sup>のかもしれない。いずれにせよ、ペローが自分の名前と地位を冠して、つまりフランス学士院会員のまま「赤ずきん」を出版するには、民間伝承に根ざした子どものための物語にたいする世間の評価は低すぎた。出版するにしても、教訓をつけてのことになった。例えば「赤ずきん」の教訓は次のようだ：これでおわかりだろう、おさない子どもたち、とりわけ若い娘たち 美しく姿よく心優しい娘たちが 誰にでも耳を貸すのはとんだ間違い、そのあげく狼に食べられたとしても すこしも不思議はない。云々」<sup>7)</sup>。

ヤーコプ、ヴィルヘルムのグリム兄弟が『子どもと家庭の童話』を出版した<sup>8)</sup>といっても、童話の仕事でベルリン学士員の会員として認められたわけではなかった。グリム兄弟でも、カッセル郊外に住む老婦人の語り口をそのまま活字に再現したわけではなかった。兄弟の間でも、再現か再話かには考え方の違いがあったし、同じグリムの物語にしても、版によって表現豊かに(情感過剰に)なっていく差異は見逃せない<sup>9)</sup>。と言っても、グリムの「赤ずきん」は、往々にして日本でそうであったような、人を喰うといった「残酷」な場面を「教育的」あるいは「道徳的」配慮からうめることによって愛されたのではなく、寝台のこわい場面もあいまって子どもたちの心を引きつけてきた。大正から今にも続くロマン的童心主義や、教育的訓話に墮していないからこそ、おもしろい。

現在、日本において、1960年代になって、子どもと正面から向きあった作品が生まれてきたとはいえ、そしてこうした作品群は誇るべき財産なのだが、なお、次の事情は払拭しきれていない：「……今日いうところの児童図書、つまり少年少女が、ひょっとしたら自分自身の身の上にも起こるかも知れないと思うような実際の出来事を物語る本の台頭とともに、童話はすっかり格下げされて小さい子どもの読み物となり、人に読んでもらうか、かろうじて自分で文字が読めるくらいの年齢の子どもにむいているということにされてしまった。この年齢層は教育者や図書館員によって童話年齢とよばれているが、そういう限定は児童文学全体の貧困化を招く……」<sup>10)</sup>。子どものための文学、遊び、歌、服装が、無からの創造ではなく、「最初の子供服は、一世紀前には大人たちのだれもが着ていたが、それ以後には子供だけしか着用しないことになる衣裳だった」<sup>11)</sup>との命題がおそらく歴史の一般的法則であり、わらべうたの代表的な一つ「ずいずいずっころばし」が、伝播のしかたとしては「もと東京地方の子供唄として、明治中期頃から歌われ」「ラジオ・テレビ等で屢々放送されるために、全国に普及した」<sup>12)</sup>との経緯をもつにせよ、歌詞は、江戸時代の茶壺行列の威勢に追われて家の中に逃げ込み戸を閉め、通り抜けたら戸を引きあけるという意味内容の文化史的事実を伝承しているものを、過去の生活形態を忘れ去って子ども用のロマンに喜びを見出している大人の「子どもらしさ」が、事実としての子どものあり方を見失なわせているという事情は払拭されていない。事実としての子どもに向きあうことのなかったルソーを「子どもらしさ」の本家として祭りあげる「教育学」が、この責任の一斑を担ってきたことは自戒しなければならないとしても。

## II-2. 物語の系譜、教訓の系譜

「赤ずきん」が正当に評価されてきたか否かは措いても、この物語の何がこれほどの長きにわたって支持されているかを考えるには、心に残っている「赤ずきん」を想起してみ

ればいい。残り続ける「赤ずきん」は、ロマンチックな猟師や上等のお菓子とぶどう酒のハッピーエンドでもなく、ましてペローのつけた教訓でもないだろう。喰われようとする赤ずきんの危機のドラマ、狼との出会いとベッドシーンの赤ずきんであろう。

この物語が、子どもむけのとりで足りない話と見做されるとき、これを補って意義あるもの（であるかのよう）にしたのは、教訓である。ペローは物語の終りに教訓をつけた。グリムでは「教育的配慮」がもっと濃厚である。猟師による救助物語が付け加えられ、また教訓の要素は物語のなかに繰り込まれた。さらに別話として、「赤ずきんは用心ぶかく、わき目もふらずにすたすたとあるいて行って」<sup>13)</sup>、おばあさんとともに狼を退治したうえで「いそいそと、うちへ帰って行きました」<sup>14)</sup>との話が採録される。教訓を得た後のよい子赤ずきん、というところであろう。ペローからグリムに至る間に「赤ずきん」を伝承したのが、子どもの教育に意を注いだ近代ブルジョアジー、フランスからドイツに移動したユグノーであったのは偶然ではなかろう。

日本で知られた「赤ずきん」は、グリムの第一話で、「オオカミにだまされて食われてしまうが、猟師に助けられる」<sup>15)</sup>物語である。第一話の終りには、赤ずきんが自分で教訓を口にする：「おかあさんにいけないっていわれたら、ひとりで森のわき道へそれたりなんか、もう生涯二どとしやしないわ」<sup>16)</sup>。

次の見方は、グリム童話第一話の赤ずきんに、大人になって「教育的」意味を見出す解釈の一つの典型を示しているように思われる：「……グリム童話では、女の子が母親の言いつけを守らず道草をしたためとか、悪い狼は最後に報いをうけるとか、といった教訓めいたモラルがもり込まれていて、話のつじつまが合うようになっている。ところがペローの話では女の子が何も悪いことをしないのに狼に食べられてしまう。それで終り。そこには救いもモラルもないのである」<sup>17)</sup>。猟人の登場を「悪い狼」にたいする「報い」「といった教訓めいたモラル」と受け取るかどうかは、すでに一つの解釈に属する。グリムは「悪い狼」とは書いていない。ここには「赤ずきん」にたいする「道徳的」思い込みがある。曰く、赤ずきんの物語は「何の罪もない女の子が、お使いに行って、狼に食べられてしまうというお話である」<sup>18)</sup>。

ところが「罪もない子ども」という観念こそ近代になってつくりあげられた子ども観であり、この観念に見合う子ども用の物語として童話が輸入され、創作されたことを考えるとき、近代童話解釈のパターンが先の解釈に浮び上がっていると言えよう。児童文学の世界で「罪もない（あるいは、純粋な、無垢な、穢れなき……）子ども」の観念を流布させる役割を担ったのは、日本では小川未明や北原白秋らの童話・童謡作家が描いてみせた子どものイメージであった。この童心主義の見せる子ども像が美しければ美しいほど、現世の悪童は教化の対象となる。両者のギップを解消するのは教訓であり、改心した赤ずきんの姿で「つじつまが合うようになっている」——悪乗りついでに言えば、子ども性善説への信仰が教育への情熱をかきたてるらしく、近代子ども観の錦の御旗を掲げて現実の子どもにあたるのが教育なのだと思得ている学生が、特に教育学部に入りたての諸君に多いことには寒心させられる。

近代こども観が子どもへの注目を促してきた功績は実に大きいけれども、「赤ずきん」をはじめとする伝承物語を童話年齢用の解釈パターンへやせ細らせてきた弊害を見逃すわけにはいかない。物語を「罪」や「悪」という範疇で切りわけるのは、読みとしては粗きに

すぎる。この範疇によって構成された教訓つき物語が、大人には安心して子どもに与えられるものであり、それゆえに「赤ずきん」が子どもの手許に届けられたとしても、物語の面白さは別のところにある。この面白さを深層心理的に析出するか否かは別として、読む者を引きつける力なしに、物語が読み継がれることはありえない。それは、道徳的にあまりによくできたグリム第二話の赤ずきんが、無名のままに果てたことに示されている。

近代へとむかうフランスの社会に送り出したときにペローが末尾につけた教訓は、しだいに物語のなかに繰り込まれ、子ども用に再話される際に物語の構成にまで根をおろす。「赤ずきん」から読みとるべきその教訓は、現代の言葉でまとめると、次のようになるう：「人の忠告をよく聞いて自分を反省するとともに、思慮深く節度のある生活をする」<sup>19)</sup>。もし赤ずきんが不幸に陥ったのだとし、それを避けるべきだとすれば、そのための教訓を教える場は、今の日本では、団欒の炉辺ではなく、学校における道徳の時間として組織されている。道徳の時間に物語が多く使用されるのは、物語が子どもに訴える力を失なわないまま、教訓のためにも使われてきた歴史があるからだろう。教訓を伝えるという点から見れば、もし感情を動かす音楽の力が教訓と結びつくなら、道徳は音楽を使うだろうし、労働が多くの教訓を与えとなれば、道徳の授業は多く労働の時間となっても不思議ではない。実際、物語が教訓と結びつけられ、子どもの世界に場所をあてがわれて生き残ってきた側面を否定することはできない。物語と教訓のこうした歴史<sup>20)</sup>の一つの極は、道徳の時間で使われる読みもの資料だと言っていい。ここでは、教訓のために物語が選ばれ、改作され、創られる。

伝承された物語は、教訓を付け加えられることによって認知され、出版される。物語は、読み手に与える力と、近代子ども観による意義づけによって、子どもの世界に生き残る。教訓が極大になるのは、道徳の時間においてであり、ペローの教訓と物語の主従関係はここで逆転する。

### II-3. 教訓話としての「赤ずきん」?

母の言いつけを守り（グリム）、やたらに人のいうことを聞かず（ペロー）、用心ぶかく（グリム第二話）が、先述した小学校道徳指導項目の9、「忠告をよく聞いて……思慮深く」にあたるものと考えから「赤ずきん」を読むとどうであろうか。教訓のための物語として赤ずきんは有効であろうか。

教訓を教えようとの視点から読むと、教訓を物語のなかに繰り込んだグリムにおいても、物語と教訓は必ずしも整合的ではないことに気付く。赤ずきんは、無思慮という以上に狼に好意的である。ペローとグリムの場合の狼に対する赤ずきんの答を並べる。

狼：（おばあさんは）とても遠いところに住んでいるのかね？

赤ずきん：ええそうよ、ずっと向こうに見える粉ひき小屋の向こうの、村に入って最初の家なの<sup>21)</sup>

グリムの第一話では次のようだ。

狼：どこ？おばあさんのおうちは

赤ずきん：森のずうっと奥のほう、まだだいじょうぶ十五分はかかるわ。大きなかしわの木が三本あって、その下におばあさまのおうちがあるのよ。下には、はしばみの生垣があるわよ。……<sup>22)</sup>

赤ずきんは、狼の要求以上におばあさんの家への道を詳しく案内する。「思慮深くあれ」との要請からすれば、祖母の家のありかを説明するなぞとんでもないであろう。

しかし、赤ずきんは、彼女なりに思慮深かったから詳しく答えたのだと反論するかもしれない。マレは言う：「この昔話には、母親の自己分裂が、祖母と母親とに分けて示されている」<sup>23)</sup>のであり、「この子（赤ずきん——引用者註）は、（祖）母の所へ狼を送り込もうとさえする。少女たちは普通、母親たちのセックスには文句をつけないものである。」<sup>24)</sup>赤ずきんは、狼と（祖）母の関係を見抜いているからこそ、道を教える。それだけではなく、グリムの赤ずきんは、道順の説明後に一言付け加える：「あんた知っているでしょ」<sup>25)</sup>。ブルーノ・ベッテルハイムは言う：「まだ性にたいする準備のできていない未成熟な人間（この場合赤ずきん——引用者註）が、強い性的感情をひきおこすような経験をする、それに対処するには以前のエディプス的なやり方にひき返してしまう。その人間が考える、性において勝ちぬくことのできる唯一の方法は、自分より経験豊かな競争相手をとりぞくことである——だから赤ずきんは、狼に、おばあさんの家への道を詳しく教えたのだ」<sup>26)</sup>。

別な見方からすれば、思慮深くあるべきは祖母の方だった。「とりわけ、おばあさんのかわいがりようといったら、またかくべつで、いったいこの子になにをやったらよいのか、わからないほどでした。あるとき、おばあさんはこの子に、赤いビロードのずきんをおくりました」。その意味するとこが「年上の女性が、男性にたいする自分自身の魅力を放棄し、それを娘にゆずりわたすのだとすれば、これは若い女性にとって、身の破滅の原因ともなる」<sup>27)</sup>のであれば、祖母の赤ずきんへの盲目的なかわいがりように、責任の一半がある。

そうすると、思慮深くあれと子どもに教えるには、赤ずきんは適切とは言えなくなる。そもそも物語というものが、ベッテルハイムの言うように、「われわれの意識と無意識に語りかける。だから、矛盾を避ける必要はない」<sup>28)</sup>のであれば、物語を一定の徳目のために使うことは難しい。

「赤ずきん」に類する物語を、一定の道徳の内容の項目を教えるために使う困難は、それだけに止まらない。伝承され採録された物語は、精神的にあまりに重層的である<sup>29)</sup>。ロバート・ダーントンは次のように解説する：『赤頭巾』の性格自体も種々の変遷を経ている。先ずフランスの農民からペローの家の子供部屋に伝わり、さらに活字となった。だが、新教徒（ユグノー）の国外離散とともにライン河を渡って民間伝承に復帰するが、グリム兄弟によって再び活字となる」<sup>30)</sup>。ペローの物語をユグノーたちが読み、亡命する際に一連の童話をドイツに持込む。グリムはこれらを、ヤネット・ハッセンブルクから聞いたが、ヤネット自身は、フランスのユグノーの家の出身である母親から聞いた。グリム兄弟も物語がフランス産であることに気づき、第二版からは削除した。だが「赤ずきん」だけは、「狼と仔羊」のものと思われるハッピー・エンディングが接ぎ木されていたためであろう、『童話集』に残された<sup>31)</sup>。

つまり、深層心理を明らかにしたり、物語成立史をたどりながら、昔の民衆の精神史を念頭において読まなければならないとすれば、一つの教訓を一義的に学びとらせることは難しい<sup>32)</sup>。小中学校の教師にとって、「思慮」を教えるための教材としては、その重層的な面白さのゆえに、手にあまることであろう。45名の児童全員に一義的に教訓を伝えるには、深層心理や歴史的背景のない、意図のはっきりした物語をつくる方がやりやすい、という

のも一つの道理であろう。

### III. 「思慮」をいかに教えるか

#### III-1. 「一ぼんばしの やぎ」

小学校1年生の道徳の資料に「一ぼんばしの やぎ」<sup>33)</sup>がある。

第一場面は、一本橋の両側からやぎが渡ってきている絵とともに、次の説明と科白。

やぎが 一ぼんばしを わたろうと しました。

むこうからも やぎが きました。

どちらも さきに わたりたいと おもいました。

「ぼくが さきだ。」

「いや、ぼくが さきだ。」

第二場面では、谷の深さを強調した絵の一本橋の上で、二匹が角突き合わせている。

はしの まんなかで 二ひきとも うごけなく になりました。

第三場面、文章はなく、一匹は河に落ち、もう一匹は足を踏みはずしている絵。

なお第三場面の下に別な絵があり、子どもが母親におもちゃをねだっている。そこに「かって、かって」、「わがままは いけませんよ」との科白が入っている。

この資料を使った授業が、長崎大学附属小学校の公開授業として、1982年6月3日、山口康彦教諭を授業者としておこなわれた<sup>34)</sup>。授業の主題は「思慮」におかれた<sup>35)</sup>。昼食前の時間に小学校1年生を対象におこなわれたこの授業は、道徳の授業の一つの典型を示したと言える<sup>36)</sup>。

#### III-2. 「君だったら」と問うこと

この授業を、三つに分けて考えたい。授業の技術、資料、子どもの経験の三つである。それらは互いに交錯しているが、まず授業での技術的な部分に簡単に触れ、次に資料について中心的に論じ、最後に、子どもの経験とのかかわりについて考える。

この授業では第一に、授業に入る以前の子どもの管理の点で、教師の用意周到な配慮が示された。トイレやお腹のすき具合を尋ね、励ましながら授業への構えをつくり、六月初めの小学校一年生という、授業成立が危ぶまれる時期の児童との、濃密な授業が成立した。第二に、公開授業という目的から、盛りだくさんの授業方法、完全な授業形式が目指された。導入の方法、板書は子どもの発言をそのまま使う<sup>37)</sup>、自分だったらどうするかとの主旨の発問、役割演技。意見交換途上での児童の態度・意見変更に着目して、理由を考えさせようとする手法。まとめの段階では、われ先に靴のはきかえを急ぐ場面およびバスに早く乗ろうと押し入り割り込んでいる絵を手がかりに、生徒の類似の体験を発表させ、授業のねらいの日常生活への浸透をはかった。最後に、車を運転する際の教師の体験から短い説話をして、授業の要点を浮き彫りにした。

これらの手法には批判もある。例えば「自分だったら」の発問についての警鐘、つまり、授業の途中で安易に態度決定を迫ることは、いろいろな態度のとり方を一人の子どもが考えあわせていくには、かえって阻害要因となるのではないか、等。実際、後の研究会で、授業の技術については種々な意見が交された。当日の研究授業では、「自分だったら」の発問は、授業開始35分後になされた。この発問によって、いわゆる評論的な意見提出からな

お強く態度決定を迫り、その後、決定した態度によって役割演技をさせて、その態度の行きつく先を考えさせようとの意図が教師にあった。

井上治郎はこの種の発問をするべきではないと論じる：『もしきみだったら』などという問いかけは、逆に子どもたちの自己防衛意識を強くさせ、たてまえに傾いた答をせざるをえなくさせるばかりで、いささかも、子どもにみずからを省みさせる手だてにはならないであろう<sup>38)</sup>。これについて授業者は、自分のクラスの子どもたちがこの発問で阻害されることなく自分の意見を出す卒直さがあるとの自信をもったことであったろう。授業者としては、よく考えた上での、井上の言葉を借りれば「自分の生き方の理屈としてのものの考え方や感じ方をもってして、その理由づけを」<sup>39)</sup>した上での態度決定を要請したのであろう。授業者の言葉を使えば、「わけをあて言って」もらえる確固とした態度決定の要請である。実際の授業のなかで、子どもたちは、この発問によって「たてまえに傾く」ことはなかったように見受ける。しかし、研究会での意見の一つは、附属小学校では可能であったとしても他の小学校では無理、というものであった。

この種の発問に否定的な理由として井上は、「心のうちをさらけ出してみろといわれても、そうやすやすとそれに応じられるものではない」<sup>40)</sup>と言う。竹ノ内一郎は「言ってよい本音」と「心の中にとどめておくべき本音」<sup>41)</sup>があると主張する。このような言い方は、カロカガティアやシラーの美しき魂を否定し、言わずにすませる本音を認めることによって、たてまえとの二重生活を肯定するよう見える。「たてまえ的な発言と本音を両立させ」<sup>42)</sup>と言うとき、竹ノ内は本音とたてまえという日本語にこだわるあまり、それぞれにみあう二つの実体があるような硬直した思考に傾いている。道徳的価値と言われるものに賛成すればたてまえ、反対するのは本音というのもあまりに硬直的だ。この対になった二つの言葉は、道徳のなかではよく使われるけれども、子どもの心の状態を分析し理解するにはあまりに粗雑な二分法である。

子どもたちは心の一部を本音として授業でさらけ出しているように見えるし、たてまえもまた一つの本音でありうる。さらに、授業で語った本音の意見が、状況のなかでどのように行動に移されるかは別でありうる。それは、子どもが悪いのではなく、道徳の授業が授業用道徳しか展開しないからであり、心はさらけ出すにはあまりに多様で道徳の時間は一つの心でも語り尽すには短かすぎる。道徳の時間内での発言や態度決定は、思考実験としての意味をもち、その時間でのことである、そうでなければ現在のような全面服従を要求する道徳的な価値なるもの（例えば正直）にいつも従っていけとは無茶である。どう行動することが何に対して正直なのかいつも一義的ではない。道徳は他方で他者の人格を大切にしろと教える、正直な発言は時として人を傷つける等、内容相互も状況にあっては矛盾する。

井上の言わんとするところが、やたらに子どもの心のうちに立入ろうとする無謀なおしつけを制するところにあるとすれば、首肯できる。今の道徳の授業は態度決定をあまりに迫りすぎる。態度を決定してみてもそれが行きつく先を考えよう、その際よく考えてみて決めてくれ、と言う以上に、生活全般にわたっての態度を鮮明にさせなければすまないかのような、またできるかのような風潮を見受ける。子どもを問いによって追いつめる授業ではなく、子どもが楽な気分で思いをめぐらすことができ、深い思考へと至ることができるような授業がもっとあっていい。一斉に考え、全員が同じ道徳的価値なるものに気付く、



それが分刻みで用意されたプログラムに沿ってうまくいく授業が切りすてたものを、例えば気分といった道徳的意味のなさそうなものがいかにわれわれの態度決定に力をもち、また気分が思想に支えられているかといった事など、一つの例としてあげるが、考えてみていいと思う。いつも「自分だったら」と追いつめていいものではない。

### III-3-1. 欲望をおさえる思慮

「一ぼんばしのやぎ」の資料の検討<sup>43)</sup>に入るが、道徳の資料は、ねらいと切り離して考えることはできない。指導案の主題を読むと、ここには、欲望をおさえる思慮という構図が予定されている。この資料のなかで欲望に該当する部分を捜してみると、「どちらも さきに わたりたいと おもいました」に端を発し、『『ぼくが さきだ。』『いや、ぼくが さきだ。』』と主張する部分がそうであろう。このおも(思)いと主張が、思慮の対象となるべき欲望だとの構図になるのだろうか。

「さきに」と思うのは、やぎのわがまま、つまり抑制すべき欲望であろうか。思いに至る動機について資料は何も示していない<sup>44)</sup>。とすると、思ったこと自体を無思慮であったとは言えない。「さきだ」と主張することはどうであろうか。緊急の事態ならば、「さきに」と主張するのは正当である。それ故われわれは、救急車等の緊急車輛に優先権を与えている。もしやぎが、橋の上でひよいと思いついて言ったとしても、褒められたことではないにせよ、非難されることでもなかろう。遊び心でじゃれ合おうとしたのであれば、一本橋の危険性を考慮に入れるべきだとしても（一本橋を渡ること自体が危険で無思慮というなら話は別だ）、主張だけで無思慮と断罪するわけにもいくまい。

この資料のなかで、やぎが思うことや主張することを、道徳的に排除はできない。やぎに緊急な事情がある（と好意的に推察して）、それゆえ「さきに」と思い主張したとすれば、果すべき任務をやり遂げようとする意味では推奨さるべき言動であろう。——思いと主張は、自分の欲望に忠実であったとしても、いかなる欲望によるのか判明でない以上、思慮によって押さえるべき「わがまま」ではない。

第二場面になると資料では、「うごけなく」なる。いったいどうしたというのだろうか。やぎは、「さきに」とだけ言って、何故に先かとの緊急性の説明と理解を求めての対話はしなかったのだろうか。この資料で思慮が発揮される場があるとすれば、互いの緊急性の理由開陳場面である。主張し合っのちに判断する、これが思慮というものであろう。

思慮の重要性を教えようとする資料で、なぜ思慮を働かせる場面が欠落しているのだろうか。一年生には、根拠をあげて話し合うことは無理だと言うならば<sup>45)</sup>、自殺的行為になる。なぜなら、当の一年生が意見を述べあいながら、根拠まで考えながら、授業は進むのだから。漢字の分量とか文章の長さ（長くならないために、思慮を教えようとする資料から思慮の場を外したというのもおかしい話だが）を一年生にあわせたという以上に、思慮を発揮する場面を欠落させたのは、実は深く考えられているのかも知れない。——やぎの結末がどうなったのか、資料は文章で示そうとしない。絵で見せて、生徒から言葉を引き出そうとする。それと同じように、資料は、思慮の発揮されるべき場面をあえて欠落させ、隠したものをを見つけ出させるように生徒から思慮に関する発言を引き出そうとしているのかも知れない。これは資料にたいする揶揄である以上に、学校で使う道徳の資料では隠してあてさせる手法を不思議に感じないのかも知れない。

道徳の資料を読ませると、たいていの子どもが、何を言わせたいのか察知できる。「関連価値」（「一ばんばしの やぎ」の場合は「寛容」）まで含めれば、ほとんどすべての子どもが、そして大学生も、当てる。実際にこの資料を長崎大学教育学部の大学生に提示すると、じきにねらいを見てとる<sup>46)</sup>。子どもの場合でも、授業によっては導入段階で、わがままな経験を、あるいはけんかになった経験を、また絵を見せて何をしているところでしょうと話し合わせたりする<sup>47)</sup>。するとなおさらその道徳の時間のねらいに見当がつく。最初からねらいを見抜いてしまうと、道徳の授業はつまらないものになる恐れがある。指導案通りに授業を終えたがっている教師を喜ばせる発言を見抜くことに、核心の一語を当てることに生徒の関心が向いてしまう恐れは大きい。

これはしかし、道徳の資料の宿命かも知れない。道徳の資料が次の条件を負うべきであるならば避け難い面があるのかも知れない。すなわち、大人（教師、親を含めて）も子どもも解説なしに文意がとれ、道徳的価値を含むことに異議がなく、どの子どもでも同じ道徳の内容を汲みとり、どの先生が教えても同様の授業が成立する資料でなければならないのならば。45分間でだれでもどこでも目標にたどり着き、解釈の違いを生じない、これが学校の教科書に課された至上命題である限り、道徳の資料は、深い味わいのある読むたびに新しい資料であっては困る。大人と子どもの本の読み方の違いを超えて、思想信条の違いをこえ、個々の子どもの抱える問題も超えて、ひとたび目を通せば、意見が言えて、教訓を学びとることができる資料とは、そもそも、道徳の内容が見え見えでなければ無理なのかも知れないと思えてくる。

思慮深くあるべし、との教訓がともかく見だされたとする。このやぎのように、緊急な理由を話そうともせず、一本橋の危険を一顧だにしないほど、無思慮であってはならない、とわかったとする。それで、思慮深くあるとは何をどうすることかを理解したことになるのだろうか。

どう思慮深くあらねばならないのか。理由もない欲望を通そうとすることが無思慮であると学ぶことに意味があるのか。道徳的によくない欲求を欲望と言うと定義してしまわない限り、何かをしたいと思い主張することが何の根拠もなく生じるという前提で欲望について考えるほど先生も子どもも無思慮ではあるまい。問題なのは、どのような類の欲望が思慮によって抑制されるべきかである。正当な欲望は満足させられねばならない。谷川に落ちたやぎが生きのびるために河岸に上ろうとするのは、抑制されるべき類の欲望ではない。いかなる欲望かが示されてはじめて、思慮の対象になる、二匹のやぎは話し合うことができる。具体性のない欲望にたいしては、仮言的にしか語れない、もしその欲望が抑制されるべき類のものならば、思慮深く抑制しなさいと。

ところが、どのような欲望が抑制されるべきかは、資料に止まらず授業のなかでも、ほとんどの場合論じようとししない。もしわがままならば抑制しなさいと言っても、何がわがままかは明らかにされない<sup>48)</sup>。それを論じ始めると、多様な価値観と状況の泥沼に足をすくわれて収拾がつかなくなると予測するからであろう。価値と状況についての判断を抜きにしてしまえば、教訓はいつも普遍的に語られうる：わがままはよくない、思慮深くありなさい、と。あたかも、わるいことはよくない、よくありなさい、と言うかのように。教師がこうした普遍に止まり、何をどう思慮するかに入らないままで、子どもが思慮深くあることを学ぶとは考えにくい。何がわがままかに立入らずに、わがままはよくないと言え

るとすれば、それは、子どもがわがままとは何かを既に知っている場合か、少なくとも、わがままではよくないと知っている場合である。子どもは何がわがままで不思議であるかを自力で理解できる、との前提のうえで授業が成立しているかのようである。

### III-3-2. 不幸な結末を回避する方法

いかなる欲望かを不問に付せば、避けるべきは橋からの落下という結末だ、ということになる。結末が悪いのだから、いかなる欲望かは問う必要はないのだと。(話し合う必要もなかったとは言えないから、この問いを実は避けられないが。)実際、子どもたちは、授業で平均台の上の擬似争いを演じてみて、落ちるという結末を避けるにはどうしたらよいかを考える。

どうすれば、この結末は避けられるだろうか。

二匹のやぎの緊急性が同じ程度で、どちらがゆずるべきか判断がつかず、どちらもなお「さきに」の思いが強い場合、事態を自分たちで解決すべきなら、コインの表裏やジャンケンで決める、これも一つの思慮である。急げば急ぐほど、話し合うより早く答が出るという意味で、この方法は有効である。さらに、緊急である理由の開陳という、プライバシーに立入りかねない事態を避けて、技術的に解決できる、という意味でも有効である。

互いの欲望を尊重しながら、不幸な結末を避ける技術的方法はまだある。橋のたもとに信号をつける、橋を二本にし一方通行とする。これらは交通問題を解決するためにわれわれが採っている手段であり、一年生も知っている。悲惨な結末を避けるための思慮の働かせかたとして、また抜本的な解決として、このような解決法が示されてもおかしくはない。

技術的解決法が道徳の時間中に出てこないのは、教師の指導によるのであり、また子どもの構えによる。子どもは、当の時間が道徳の時間であることを承知しており、見出すべきは道徳的な答（それがあるとして）であることを察知している。もし子どもが、技術的解決法を思いついて、万一発言しても、教師はその方向には乗らず、いま現に橋の上にいる二匹についての解決法を問い、抜本的な解決はあともわしにするだろう。そして、予定された答（オープンエンドであるとしても）への方向をとろうとするだろう。

道徳の授業がおこなわれるためには、最初に大前提がある。一つは、徳というものがあるとの前提、もう一つは、徳は教えることができる、しかも誰でも（教師ならば）教えることができ、誰でも学ぶことができるとの前提。——この大前提については、幾多の疑いをはさみうるとしても、ここでは論じない<sup>49)</sup>。

このような大前提をさておいても、道徳教育はさまざまな前提に囲まれている。資料に即して考えてみよう。「一ばんばしの やぎ」が道徳らしい授業として成立するのは、子どもが次の四つの態度のいずれかを選び、望むらくは彼らの選択が片寄らない場合であろう。①どちらも譲る。②一方が譲る。③他方が譲る。④双方譲らない。この四つの選択肢のいずれかを選ばせるためには、「一ばんばしの やぎ」は交通問題を問うているのではなく、技術的解決法は適当ではないことを明らかにしなければならない。技術的解決法を排除する理由はどこにあるのだろうか。

四つの選択肢を選ばなければならない理由から考えてみよう。この資料によれば、1. 二匹とも角突きあわせて動けなくなるから、2. 二匹とも落ちてしまうから、との理由が考えられる。1, 2, ともお互いに困る、橋の上の立往生から先をどう解決しましょうか、

との授業展開である。

ここで既に一つの選択肢が排除されている。力のある方が他方を蹴落すやり方である。一方が十分に強ければ起りうる事態である。この方法を排除するのは、道徳的ではないとの理由以外では、自分も落下する可能性が大きく、危険が大きすぎるという理由であろう。しかし、落下の危険にたいする思慮が働くくらいならば、橋の上で角突きあうであろうか。危険なのは、一方にそれだけの思慮があり、他方が角突いてくる場合である。一方は話し合おうと言い、他方はナイフをかざす場合である。この可能性を予め排除するには、二匹のやぎが同じ思慮の程度であると前提しなければならない。——こうした種々の可能性や解決法を予め排除するには、語られない多くの前提を必要とする。二匹とも無事に渡らなければならないとの前提もそこに含まれる<sup>50)</sup>。2の、二匹とも落ちる事態を避けるため、と問題を設定すれば、力による解決や技術的解決法を排除できない。抜本的解決法も、二匹が落ちてしまった後なら、ケガをした<sup>51)</sup>二匹が再び橋を渡りに来るまでには、間に合うかも知れない。多少のケガなら甘受すべき忍耐の範囲内と答える者はないだろうか。自分を先に、と札束であれ、なけなしの小銭であれ手渡そうとする者はないだろうか。いや、今は道徳の時間である。

1の理由ならば四つの選択肢に限定できるだろうか。その場合、子どもへの絵の提示は、落下の結末を省いた形にした方がいい。この場合でも二匹が話し合えばいい、というのは答にならないだろうか。あるいは、同じく一本橋を渡る資料「おかみとくま」を知っている子どもなら、どっこいしょ、と一方のやぎが他方を抱きあげてうしろにおろして渡ればいい、と答えるかも知れない。この答を排除するためには、くまとおかみならできたがやぎは無理……排除すべき前提は尽きない。

無際限を断ち切りながらこの資料によって授業を進めようとするとき、教師は、覚悟を決めて、この四つの可能性しか受け付けられないのだ、二匹は体力、思慮深さなど同じ程度だから、どちらも譲るか、どちらかが譲るか、どちらも譲らないかの三つの可能性しかない、話し合いも結局三つのどれかに帰結するのだ、と生徒に態度決定を迫り、多様な意見を集約してしまわなければ、授業はうまくいかないであろう。ついには、あなたがお先に、いえあなたこそお先に、いえ私などはあとでけっこうですから云々と譲り合っている、結局らちはあかないのだから、1. 角突き合うにせよ、譲りあいすぎるにせよ、双方渡れずに終る、2. 一方が譲るにせよ、蹴落すにせよ一方が先に渡る、の二つに集約してはいけないのか。いや、この集約では道徳の授業にならない。譲るということ、自分の欲望をおさえるということを基準に意見を集約しなければならないのであろう。なぜそうしなければならないのか。道徳の時間だから——おそらくそれ以上の根拠はない。

道徳の授業が道徳の授業として進行するのは、そうすると、子どもたちが、今は道徳の時間だからそれらしい答を出さなければならないとわかっていてくれるから、ということになる。ここまでくると、次のようにも思える：道徳の授業中は譲る意見を言い、放課後（もし二匹のやぎの落下事件が事実だとして）、もう一本橋を渡して問題を根本的に解決しておく、これが最もよくできた子の態度なのかも知れない。

ともかく今は道徳の授業中だと認めて、譲ることについて考えることにしよう。そして、どちらか一方が譲ることにしよう。さて、何をどう考えてどちらが譲ればいいのか。この問にはこの資料では解答不能である。どちらの緊急性が高いか考えようがない。すると、

この資料では、どちらかが譲ればいい、と気がついたところで終りになる。

それはしかし、種々な可能性を排除しながら、資料の作者と教師が導いていった終着ではなかったか。ひょっとしたら、それは最初から明らかなことではなかったか。気のつく子どもなら、資料と絵を見れば、譲らなかったから落ちたとはすぐわかることであり、それを道徳風の言葉としてどう表現するか、親切、思いやり、寛容、思慮等々どれにすれば当るのかを考えはしないだろうか。譲ればいい、とは、そもそも資料がどの子にもわかるように構想されているはずだから、気付いて当然だということであろう。

思慮を授業のねらいにするということは、思慮という語が子どもの中から発言されれば当りで終りにするという意味ではない。「さきだ」と双方が思ったときにどういう理由で一方を先にするか、言いかえれば、相手の主張を聞き理由を吟味し判断するだけの思慮深さを育てようということだろう。もし、一方が譲ればいいと気付けば、あとは子どもたちが各々判断できるならば、思慮の授業は必要ない。状況を吟味し判断するだけの思慮は、子どもに備わっているということだから。思慮と思慮を働かせるべき要件を欠いた資料を使って思慮を教えようとするのには、無理がある。

### III-3-3. 思慮の欠落およびリアリティ欠落の意味

「一ぼんばしの やぎ」の資料は、教訓を物語風に語ってみせたものである。だから、やぎには個性というような猥雑物はない。似かよっているし、理由もなく角突き合わせるし、橋の高さに足がすくむような感受性もない。この資料はリアリティを欠いている。求める教訓以外の可能性を読みとらせてはならないとの意図によって、リアリティはそぎ落してあるのだ。したがってこれは、赤ずきんのような解釈の多様性を許したり、リアリティをもって語りかける物語とは似て非なる物語である。資料が物語風なのは、伝承された物語を子ども用にあてがい、あるいは創ってきた、近代人の子どもなるものにたいする共通の構えによる、また物語が訴える力を持ち必要なメッセージを送り続けてきたことにあやかた、と考えていいだろう。「一ぼんばしの やぎ」を資料に載せた人々すらうっかりした<sup>52)</sup>ほどよく似ているイソップの寓話にしても、そもそも子ども用につくられたのではなかった。山本光雄が『イソップ寓話集』の解説で、イソップ寓話について「悪く言えば、やはり奴隷の道徳である」、「風俗醜悪な人生の活図を見るべきである」<sup>53)</sup>とすることについて、「一ぼんばしの やぎ」がイソップ風であるほどに、奴隷の道徳や醜悪な生き方を教える意味があるのか考えてみていい。

「一ぼんばしの やぎ」にはリアリティがない。いかなる欲望によって「さきだ」と主張したのか書いていない。そこでは「資料のことがばが粗く貧しくて、『形象』を成り立たせるほどに具体的事実（についての経験）を伝えられない」<sup>54)</sup>、「事実についての経験が乏しくて、『ねらい』が先立っているところでは、どうしてもウワバミ主義になる」<sup>55)</sup>との宇佐美寛の道徳の読みもの資料（この場合「おおかみとくま」）に対する批判は、そっくりあてはまる。新しい『新編あたらしいせいかつ 1』の「一ぼんばしの やぎ」<sup>56)</sup>は、さらに言葉を節約している。「道徳の資料」としては、より純化されたと言ってよい。それだけに、道徳の資料なるものの性格が、浮びあがっている。

一ぼんばしの やぎ

「ぼくが さきだ。」

「いや、ぼくが さきだ。」

どちらも さきに わたろうと しました。

はしの まんなかで、二ひきとも うごけなく になりました。

三枚の絵(すぐれたとは言えない)とともに読む文章だとはいえ、「教師用指導書 指導編」に記入された、「どうして先に渡りたいか、理由を言わせる」<sup>57)</sup>との指示に、答えられるだろうか。——ところが、子どもたちは、教師の指導よろしきを得れば、理由を答える。事態の解決の方法について議論もする。そして、授業のねらいを察知する。つまり、授業が成立する。

リアリティなしに、やぎの欲望を感じることはできず、欲望を抑える思慮は働き得ない。何より、リアリティなしには、資料に眼を通して、考える気にならない。ところが、より純化された物語風資料は、考える材料になるリアリティを、一層そぎ取っている。やぎという名詞すらけずり取られた白い四足動物の理由なき争いは、全く空虚な形式となる。指導書の中で教師用に使われる言葉を用いれば、(白い四足動物は)「わがまま」で「愚か」だから「反省」すべきだ<sup>58)</sup>、との三パターンを三場面に構成したことになろう。

この空虚な形式ぶりを批判することはできるし、批判は正当である。空虚さにはしかし、深謀があるようだ。この内容の空虚さこそ道徳の資料の特質だと思う。内容の空白が重要なのである。なぜなら、この空白は、子どもが自分の経験のリアリティーを入れ込んで発言するために、わざと空けてあるのだ、と考えられる。子どもたちは、空虚な形式に合致するようリアリティを自分の経験のなかから捜してきてあてはめる。そう指導されるし、考えるにはそうせざるをえない。捜し出した経験が、授業にぴったりの答なら、それはわがままな愚かな経験である。不思議な経験を多く捜し出せば、授業はリアリティと活気に満ちたものに仕上がる。注目したいのは、合致する経験か否かを数ある経験のなかから判断するのは、何より子どもだという点である。教師が援助することはある。しかし、一つの行為が不思議か否か何を根拠に判断するかは示されない。手さぐりで捜し出した経験が、授業にぴったりの不思議な行為か否かは、発表してみても資料の形式に合うかどうか、教師や他の子どもの反応を待つほかない。子どもにとっては、不思議な行為だと思っていたけれど、発表してみたらやっぱり不思議な行為だった、と確認することが学習だということになりかねない。そこから先、何をどう努力すれば不思議ではなくなるのか、この資料は示してくれない。資料が教訓として示すのは、愚かな行為は不幸な結末を招く、したがって思慮深くあれ、という、あらゆる愚行にあてはまる普遍妥当の形式である。資料は、思慮とはどんなときにどうすることであるのか、何のために思慮深くしなければならないのか答えてくれない、教訓という空虚な形式の安全圏に居て、子どもに指示だけを与えようとする。——しかし、思慮深くあるとはどういうことか、何のために知恵をはたらかせなければならないか、を教えてくれる、一ぼんのはしをわたるやぎの物語がある。「三びきやぎのがらがらどん」<sup>59)</sup>である。

この三匹は、小さなやぎの成長過程をあらわす。一本橋へと踏み出す姿は、外の社会へ

と出てゆく小さな子どもの姿である。渡る橋には不安が待ちかまえて、やぎはおじけづいてしまう。けれど、物語はストーリー展開のなかから子やぎを励ます、今の力では不安は解消できなくてもいいのです、問題は先送りにしていいから、知恵を働かせてここを切りぬけなさい、そして、太陽とおいしい草のある山腹で太りなさい、けれども成長したら、自分で正面から闘って不安を一掃しなければなりません、不安でしょうが渡る世間には仏心もあるのです、さあ力強く生きのびていきなさい、と。成長への励まし、この主題は今日の学校教育にも必要であり、不思議だと不幸な結果になるよ、と教える資料より上質で子どもに必要なメッセージを送ってくれる。

(昭和62年10月31日受理)

### 註

- 1) 竹内敏晴；からだが語ることば  $\alpha$  +教師のための身ぶりことば学, 昭和59年, 78頁
- 2) 宇佐美寛；「道徳」授業批判, 1975, 74頁
- 3) 「眠れる森の美女」, 「長靴をはいた猫」, 「シンデレラ」, 「親指小僧」等。
- 4) ベッティナ・ヒューリマン, 野村法 訳；子どもの本の世界／300年の歩み, 1981, 67頁
- 5) ebenda
- 6) ポール・アザール, 矢崎源九郎・横山正矢 訳；本・子ども・大人, 1982, 11頁
- 7) 新倉朗子 訳；完訳 ペロー童話集, 1984, 179～180頁
- 8) 1812年～14年
- 9) 例えば cf. 三宅興子, 島武子, 畠山兆子；児童文学 はじめの一步, 1983, 8～9頁
- 10) ベッティナ・ヒューリマン, 前掲書, 56～7頁
- 11) フィリップ・アリエス, 杉山光信, 杉山恵美子 訳；〈子供〉の誕生 アンシャン・レジーム期の  
子供と家族生活, 1982, 56頁
- 12) 町田嘉章, 浅野建二；わらべうた——日本の伝承童謡——, 1983, 260頁
- 13) 金田鬼一 訳；完訳 グリム童話集, 1986, 273頁
- 14) ibid. 274頁
- 15) 尚学図書編集, 小学館発行；国語大辞典, 昭和57年, 18頁, 赤頭巾の項
- 16) 相良守峯 訳；グリム童話集 1, 1985, 222頁
- 17) 山内友三郎が, 「道徳の本質」という節の枕として書いたもの。森岡卓也 編；教育大学教科教育講座 別巻第1巻 道徳教育の理論と展開, 昭和56年, 9頁
- 18) ebenda
- 19) 小学校学習指導要領 第3章 道徳 第2 内容の9
- 20) 「赤ずきん」を物語と教訓の結びつきの視点から読むとき, 四つの段階を区別しなければならない。  
1つは, 採録出版以前の民話としての古い形態であり(例えば cf. ロバート・ダーントン, 海保真夫／  
鷲見洋一 訳；猫の大虐殺, 1986, 10～12頁), 2つには, ペローによって出版された形, 3つには,  
グリムの, 猟師による救済を付け加えた物語, 4つめに, 童心主義によって, 近代子ども観に合うよう  
に再話された形(こうした「赤ずきん」の一端の批判については, 例えば, 子ども文庫の会；子ども  
と本 第28号, 1987, 40～42頁を参照)である。ここで, 1. 2. 3について, 違いをみてみよう。  
1. では教訓はついていない。「女の子」であって, 「赤ずきん」ですらない。2. で物語の終わった  
後に独立した教訓の項がつく。3. では教訓は物語のなかに組み込まれる。しかし, 赤ずきんの反省

のもとになるはずのおかあさまの指示は一義的ではない。

1. は、18世紀フランスの農民の間で語られる。2. はフランス上流の家庭で乳母などによって読み聞かせられ、3. は、南ドイツ、カッセル近くのユグノーの系譜をひく婦人によって語られた物語に、グリム兄弟が手を入れたものである。

1. では赤ずきんは道くさをしない。彼女は縫い針の道を通っていくが、狼は留め針の道を通って先におばあさんの家に着く。2. では、狼が近道を全速力で行くが、赤ずきんは遠いほうの道を選びながら行く。道の選択は赤ずきんに任されており、母親からの指示はない。3. で道は一本になる。赤ずきんは横みちへはいり込んで花を集める。つまり正道からはずれる。

1. は物語として短く、「パンとミルクを祖母に届けるようにいつかつた」と簡単に母親の指示は終る。2. から、母親は自分の口で語る：「おばあちゃんが病気だそうだから（という理由づけが入る——引用者註）、どんな具合かみておいで、ガレットとこのバター壺を持っていってね」。3. の母親の指示は膨大である。そして3から破られるはずの指示が導入される。おばあさまは病気だとの説明のほか、くすりになるからという理由で、上等のお菓子とぶどう酒が持たされる。つまり、持参するものが農民の口にするものから、高価なものに変わる。それから母親はいくつかの理解に苦しむ指示を与え、礼儀作法を教えて、赤ずきんを送り出す。例えば母親は„… so geh hübsch sitzsaam und lauf nicht vom Weg ab, sonst fällst du und zerbrichst das Glas …“と注意する。表向きの意味のまま後半を訳せば、「道をはずれると転びますよ、そしてグラスをこわすでしょ」ということになる。しかし、赤ずきんはよちよち歩きではないし、ビン（Flasche）を手渡しているのにグラスを割りますよ、と注意するのも変だ。カール＝ハインツ・マレの解釈によれば（小川真一 訳；〈子供〉の発見 グリム・メルヘンの世界、1984、111～112頁）、母親は娘の純潔の喪失を恐れながら、ストレートに語らず、屈折した表現をする。

1. では、赤ずきんは一枚ずつ衣服を脱いでベッドに入り、毛深さ——からだを暖めるため、大きな肩——薪を運ぶため、長い爪——からだをかくため、との対話のあと喰べられてしまう。2. では赤ずきんの脱衣シーンは一言ですまされる：「着物を脱ぎ」。赤ずきんは、いくらか礼儀正しい少女になる。ベッドに入ろうとするだけである。そして狼の扮するおばあさんも農民の仕事はしない。大きな脚——早く走れるように、大きな耳——よく聞こえるように、大きな目——よく見えるように、大きな歯——お前を食べるため。文体上でもきれいに整えられている。3. では、赤ずきんはもう裸にならないし、ベッドにも入らない。大きく違うのは、獵人の登場による二人の救出、狼の死の物語がつけ加わることである。

最後に、物語の残酷シーンが大いに違う。3. には救出があるが、1. 2. にはない。喰べられて終る。1. の赤ずきんは、あまつさえ、薄切りにしたおばあさんの肉を食べ、瓶に詰めたおばあさんの血を飲み、ベッドへと向かう。ただ時代背景を考慮に入れると、肉食が稀な贅沢であり、（それにおばあさんに扮した狼の指示に従っただけであり）、45%程が十歳になる前に死亡していた18世紀フランスの生活史を考えれば、残酷なカニバリズムの一言で退けるわけにもいかない。

21) 新倉朗子訳、177頁。今野一雄訳では「ずっととむこうに、風車が見えるでしょ。あのまたむこうの村はずれのおうちよ！」（ペローの昔ばなし、1984、53頁）

22) 金田鬼一 訳；269頁

23) カール＝ハインツ・マレ、小川真一 訳；〈子供〉の発見 グリム・メルヘンの世界、1984、106頁

24) ibid. 128頁

25) 相良守峯 訳、218頁



- 26) Bruno Bettelheim; The Uses of Enchantment, The Meaning and Importance of Fairy Tales, 1986, p. 173.
- 27) ebenda
- 28) ibid. p. 174
- 29) 註20) を参照
- 30) ロバート・ダーントン 海保真夫／鷺見洋一 訳；猫の大虐殺，1987，14頁
- 31) 例えば前掲書，13～14頁を参照
- 32) ベッテルハイムはペロウの物語を，「教訓物語」（Bettelheim; ibid. p. 169）だと非難するが，これは当たらない。彼は物語の成立史を考慮に入れておらず，深層心理的なシンボルをうまく発見できる方をよしとしてしまったように思われる。
- 33) 新編 あたらしいせいかつ 1，東京書籍，イソップ作，「新しい生活」編集委員会編，西村達馬画，26～28頁。この資料に関する「教師用指導書 研究編」によれば「よく知られた寓話であり，感動資料である」らしい。だが筆者は知らず，山本光雄訳，イソップ寓話集，1987のなかに当該の物語を発見できなかった。さらに，この物語のどこにどう感動するのか理解しかねる。この道徳資料には既にもっと新しい「新編 あたらしいせいかつ 1」が出ており，そこではイソップの名は消された。画も遠竹弘幸にかわり，文章も短くなった。
- 34) 長崎大学教育学部附属小学校；子どもの追求が生きる授業，日程 学習指導案，昭和57年，26～8頁
- 35) ibid. 26頁，「II 主題のねらいと子どもの追求活動 ○人間のくらしを円滑にし，健全でしかも豊かな社会生活を営んでいくためには，自己の本能的欲望をおさえながら，自らを律し，規律ある生活をおくることが必要である。人間が本来もっている欲望をそのまま満足させると，それは思わぬ障害や災難に遭遇するだけでなく，他者にも迷惑をかけていくことになり，思いやりのある人間関係は期待できない。思慮・節度は他者とのかかわり合いの中で，自己の欲望を時と場の状況に応じて抑制し，自己をとりまく環境や条件の中で，物事のけじめをつけ，正邪善悪の判断を誤らず行動することである。ところが，子どもたちは自己本位で，自分の都合や欲望を優先させ，相手の立場やまわりの状況を考へての行動ができにくいし，自分の願いや望みがかないさえすれば，他はどうなってもいいといった考え方が強い。本主題では，自分のわがままや欲望をおし通したら，自分のはもとより相手も困ることから，わがままなふるまいをつつしみ，互いに譲り合う態度を育てたい。（以下の項目，略）」
- 36) 青木考頼・瀬戸真 編；小学校道徳指導細案 1年，1987，は次の授業展開の概要を示している。導入：「わがままをして叱られたり，自分でも困ったりした経験について話し合う。」TPによる授業，そのなかで役割演技（これは先の公開授業でもとり入れられた——引用者註）を取り入れる。まとめ，として「これから気をつけることについて話し合う。」（61～64頁）。なおこの例でも該当する道徳内容の項目は9，また，石川俊男・竹ノ内一郎；心を育てる道徳の授業，新しい道徳教育をめざして，1986は，「劇化によってねらいに迫る」として，やはり9，の思慮，反省をねらいとする次の授業展開を示す（132～139頁）。導入で，けんかになった経験を話し合い，次に絵をみてやぎの気持を話し合い，まとめとして「このやぎさんたちと同じようにわがままをいったことはありませんか」と発問する。
- 附属小学校の公開授業では，最初に母親におもちゃがほしいとだだをこねている絵を見せ，「何をしているところでしょう」と発表させる。始めから教師が言葉によって，提出すべき経験を規定しない点ではすぐれている。この授業では，子どもの発した言葉を使って授業が進められた。つぎに，二枚

の絵が呈示され、さらに平均台を持込んでの役割演技（その気にさせるべく、やぎのお面も用意された）、そして第三場面の提示。進んで、子どもたちからの類似体験の発表のあと、教師自身の体験による説話で終った。

37) 教師の意図にそぐわない発言もととりあげ、その発言にバツ印をつけたり後で消したりせず、最後には、授業の構造が描き出されるように板書が工夫された。

38) 井上治郎, 全国道徳授業研究会編; 道徳授業入門, 1984, 26頁

39) ebenda

40) ebenda

41) 石川脩男・竹ノ内一郎 著; 心を育てる道徳の授業, 新しい道徳教育をめざして, 1986, 105頁

42) ibid. 104頁

43) この「一ばんばしのやぎ」の授業では絵を用いた。文章を配布することはなかった。しかし、絵は資料のまま用いられ、授業の構想も読みもの資料に拠ったのであり、子どもたちの発言も資料の文章をもとに集約された。そこで、「一ばんばしのやぎ」の道徳の授業にはたす役割を論じる際に、資料の文章に拠って進める。

44) この公開授業では、動機の欠落を補うために、母親からの急ぎの用事の依頼ということが考えられた。それが正当な依頼か否かまでは考えないとしても、母親という権威によって正当化された動機による行動だとすると、なおさら「思い」自体が抑制すべき欲望とは言い難い。

45) 「教師用指導書 研究編」の示す「主題設定の理由」からすれば、そう言いだしかねない気がする。曰く、「入学して三ヶ月が経過し、児童は学校にも慣れ、それにつれて、わがままなふるまいが目立つようになる。集団内のルールを破って自分勝手な行動をしたり、自分さえよければと考えるようになる。また、友達から注意されても、自分の行為を直そうとしない傾向がある。わがままなふるまいを慎み、悪いところはすなおに反省させたいので、この主題を設けた。」(67頁) 反対に教師は次のように思わないのだろうか: 入学して三ヶ月、学校にも慣れて、言いたいことも言えるようになってよかったね、と。この時期に、勝手なことをすると一本橋から落ちるやぎのようなことになるぞ、と恫喝しておこうというのが主旨なのだろうか、そう疑いたくなる。

46) 83名中76名が、ゆずりあい、ゆずる、思いやり、思慮、がまん、利己主義、親切心を授業のねらいとした。中でも「ゆずる」が最も多かった。また、「予測通りの答が(子どもから)返ってくるだろうから、授業がやりやすい」、「よくあるパターンだと感じた」との意見があった。7名は資料自体に批判的で、「無意味な欲求」、「危険をおかしてまで渡ろうとするのか、話自体がばかげている」、「緊急のときは主張すべき」、「ヤギが後ろ向きに歩けないとすれば、どちらも譲れないとすれば、(争うのは)やむを得ない」等の意見であった。筆者が聞きあわせたところ、ヤギは後ずさりできるらしい。しかし、一本橋の上でとなると、実際どうであろうか。また、これは子どもについての世に広まっている見方なのであろうが、動物を主人公にすれば子どもが喜ぶ、やぎよりもっと身近な動物にすればなおいい、との、近代の大人がつくりあげた子ども像を卒直に表現した「子どもっぽい」意見もあった。それを言うくらいなら、コマーシャルやマンガのキャラクターを使う方が効果的だということにもなる。

47) 註36) の各導入段階を参照

48) 公開授業の主題から、他者に迷惑をかけないとの意味合いが読みとれないわけではないが、授業でこの点は展開されなかった。

49) この論文では論じないが、当然に前提していい事柄ではないことは指摘しておかなければならない。

例えば「道徳性の発達と道徳教育の分野における今世紀最大の学者」(岩佐信道)との触れ込みのローレンス・コールバーグは、「徳や不徳は、人が他人を褒めたり非難したりするときに使うレッテルです」(岩佐訳；道徳性の発達と道徳教育，コールバーグ理論の展開と実践，1987，131頁)と言う。さらに彼は、道徳授業中の発言の空しさを示していると考えられる発言をする。「ハーツホーンとメイやそれ以後の他の研究者が明らかにした点」として彼は言う、「正直についての人々の言葉に表現された道徳的価値観は、その行動と無関係である。ごまかしをする人間も、ごまかしをしない人間と同じ程度に、あるいはそれ以上に、ごまかしを道徳的によくないことと非難する。」(ebenda) 徳が教えられるか否かは今に始まった論議ではない。プラトンはすでに「メノン」においてこれを問題にする。また斉藤武次郎は、道徳が授業として成立するか否かを問うてはいるわけではないが「道徳授業の『むなしさ』について」一節を設け、どうしたらよいかを考えている点は注目される。(斉藤武次郎 編著；道徳授業の展開過程——価値観のみがきあいを求めて——，1987，26～8頁)ここには、「内省し、思索する」あるいは「黙した道徳学習」といった提言もあるが、一言指摘するに止まり、道徳の授業の本質に属する問いとして考えられていない。

- 50) 『教師用指導書 研究編』には、「この二匹のやぎは、どうすれば川に落ちないですんだと思うか」教師が発問・助言する展開例が示してある。(69頁，および70頁)
- 51) 同上書によれば、さし絵を見た子どもから、「落ちたら死ぬかもしれないという反応があるが、ここではけがぐらいいにとどめておく」ことになっている。(68，9頁) これも道徳的思慮であろうか。
- 52) 註33) 参照
- 53) 山本光雄 訳；イソップ寓話集，1987，272頁
- 54) 宇佐美寛；「道徳」授業批判，1975，74頁
- 55) ebenda，ウワバミ主義について，宇佐美は，落語に出てくる「ウワバミ」の説明をしながら，次のように言う。「……ごく粗く事実経過をならべてのみこませ，次に『おおかみは，くまの親切に感激したと思ひねえ。ひとに親切にするのは大事だと思ひねえ。』と『思ひねえ』ようとしているわけです。いいかえれば，事実の重みがないので，『思ひねえ』といわざるをえなくなるのです。十分に詳しい事実を与えないので，子どもは『親切』（「おおかみとくま」のねらい——引用者註）の方向では考えず，他の方向（たとえば弱いものどうしの団結）で考えるかもしれないのですが，そう考えられては困るので，教師側のねらいである『親切』の方へ『思ひねえ』とひっぱってゆくわけです。このようなやりかたをかりに『ウワバミ主義』とでもよんでおきましょう。」(ibid. 73頁)
- 56) 「新しい生活」編集委員会，代表者 石川侑男，1987年入手，18～20頁
- 57) 「教師用指導書 指導編，新編あたらしいせいいかつ 1」，1987入手，18頁
- 58) ibid. 三つの引用話はそれぞれ一，二，三場面に該当する。つまり，にらみ合う場面は「わがまま」で，角突き合う場面は「愚か」で，落下場面は「反省する機会を持てた」ということになる。(18，19，20頁)
- 59) なお「三びきやぎのがらがらどん」については，拙稿；物語とメッセージ——「三びきやぎのがらがらどん」——，長崎大学教育学部社会科学論叢，第37号，77～84頁，を参照。

この論文は，さまざまな方の御教示に負っている。道徳の授業の実際を見せて下さった山口康彦先生をはじめ，長崎大学教育学部附属小学校の諸先生方，童話館の川端強氏，僕のおしゃべりのすぐれた聴き手を代表して糸山景大先生，そのほかの方々の御援助に感謝申し上げる。